

‘Wie durft nu nog te zeggen dat hij het niet snapt?’

Een onderzoek naar het belang en de toepassing van verschillende vormen van mondelinge feedback in de klassensituatie

Ruben Alderliesten

Marloes Bolink

Jantina Juffer

Janou Petit

Op het Cals College in Nieuwegein is stretching een belangrijk thema: docenten en leerlingen worden uitgedaagd om eruit te halen wat erin zit. Een middel om stretching bij leerlingen te bereiken, is het geven van goede mondelinge feedback. Met ons onderzoek hebben wij het feedbackgedrag van de docenten op het Cals College gemeten: wat vinden ze belangrijk bij het geven van feedback en hoe handelen ze in de praktijk? Na een uitgebreide literatuurstudie hebben wij een vragenlijst verspreid onder de docenten van het Cals College, welke door 65 docenten is ingevuld. De uitkomsten van die vragenlijst hebben ons inzicht gegeven in het huidige feedbackgedrag van docenten op het Cals College en in hun ideeën over hoe feedback in het ideale geval gegeven zou moeten worden. Ons onderzoek toont aan dat het feedbackgedrag van docenten in de praktijk niet overeenkomt met het feedbackgedrag dat zij gewenst vinden, en dat de docenten weinig belang hechten aan zelfregulerende co-constructive feedback. Deze vorm van feedback staat in de literatuur juist hoog aangeschreven. In volgende jaren zal training over feedback dus toegespitst moeten worden op ideeën en handelen van docenten in juist deze vorm van feedback.

Inleiding

In onderwijskundige literatuur wordt het belang van feedback erkend als krachtig middel om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te versterken. Op het Cals College wordt dit leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen kracht bijgezet door te werken volgens het concept *stretching*. Stretching op het Cals College houdt in dat zowel docenten als leerlingen worden uitgedaagd om niet in vaste patronen te vervallen, maar om telkens de lat net iets hoger te leggen, waardoor de docenten de leerlingen kunnen helpen zich maximaal te ontwikkelen. De term stretching is bewust breed gehouden, zodat iedere docent een eigen invulling kan geven aan het begrip en zodat docenten worden gestimuleerd zelf na te denken over de vraag: hoe zorg ik ervoor dat mijn leerlingen worden uitgedaagd? Het thema feedback sluit nauw aan bij stretching: feedback en stretching zijn beide middelen die kunnen worden ingezet om leerlingen naar een hoger niveau te tillen. Door inzet van de middelen feedback en stretching kunnen docenten hun leerlingen juist datgene laten presteren waarvan ze misschien niet wisten dat ze het in zich hadden.

De docent moet zich daarom bewust zijn van het gebruik van feedback en de effectiviteit ervan in de lespraktijk. Het is echter verre van vanzelfsprekend dat docenten op een bewuste manier omgaan met het thema feedback. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat er op middelbare scholen weinig aandacht is voor feedback aan leerlingen: Hattie en Timperley (2007) constateren dat feedback zelden structureel deel uitmaakt van het onderwijsproces. In het Nederlandse voorgezet onderwijs wordt er opvallend weinig gebruik gemaakt van feedback (Voerman et al., 2011). Vanuit het Cals College is de behoefte uitgesproken om theorie rond het thema feedback meer onder de aandacht te stellen van het docententeam.

We hebben een gesprek gehad met de schoolleiding van het Cals College en tijdens dat gesprek werd aangegeven dat docenten doorgaans weten wat er met feedback wordt bedoeld en hoe zij feedback toepassen in de les. Ook hebben docenten vaak een ideaalbeeld van hoe zij het liefst feedback zouden willen geven, maar het ontbreekt ze aan de handvatten om verandering aan te brengen in hun huidige feedbackgedrag. Het belangrijkste probleem dat de schoolleiding aankaartte, is dat docenten weinig inzicht hebben in de kwaliteit van hun feedbackgedrag en niet beschikken over de middelen waarmee ze dit gedrag kunnen veranderen, terwijl er wetenschappelijke publicaties voorhanden zijn over feedback van docenten aan leerlingen. De vraag is nu hoe de theorie over feedback terecht kan komen in het bewustzijn en het handelingsrepertoire van de docenten. Op schoolniveau is er behoefte aan het ontwikkelen, expliciteren en concretiseren van een gezamenlijke visie op feedback. Met dit onderzoek willen wij bijdragen aan de ontwikkeling van deze gezamenlijke visie.

Het ontbreken van een duidelijk inzicht in het bestaande feedbackrepertoire en van de middelen om dit te verbeteren, lijkt een belemmering om feedback structureel in te kunnen zetten in de lespraktijk. En, in de context van het Cals College, een gemiste kans om stretching optimaal in te kunnen vullen. Met ons onderzoek willen wij erachter komen op welke wijze docenten op het Cals College op dit moment feedback geven, op welke manier feedback volgens henzelf zou moeten worden gegeven en wat er verbeterd kan worden aan de huidige feedbackpraktijk op het Cals College. Om hierachter te komen willen wij de volgende hoofdvraag beantwoorden:

Hoe wordt mondelinge feedback gegeven door docenten op het Cals College en in hoeverre komt het overeen met de ideaalbeelden die deze docenten hebben?

Om een antwoord op deze hoofdvraag te kunnen formuleren, zullen wij de volgende drie deelvragen beantwoorden:

- 1. Hoe geven docenten op het Cals College mondelinge feedback in klassensituaties?*
- 2. Hoe zien de ideaalbeelden van deze docenten eruit?*
- 3. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen praktijk en ideaalbeelden?*

In ons onderzoek richten wij ons vanwege praktische redenen enkel op mondelinge feedback in klassensituaties. We meten zowel de idealen van de docenten als hun gedrag in de praktijk. Wij concentreren ons enkel op het perspectief van de docent, het perspectief van de feedbackontvangers wordt buiten beschouwing gelaten. Meer uitleg over de door ons gekozen definities is te lezen in paragraaf 1.1.

Ons onderzoek zullen wij uitvoeren met behulp van een vragenlijst, die wij verspreiden onder de docenten van het Cals College. Met behulp van een vragenlijst bestaande uit 11 items gaan wij de afhankelijke variabelen – het ideaalbeeld en de praktijk – vergelijken met bestaande theoretische inzichten over effectieve vormen van feedback. Het uiteindelijke doel van ons onderzoek is het doen van aanbevelingen aan de school met betrekking tot scholing over het thema feedback. In de nabije toekomst zal het Cals College haar docenten een cursus aanbieden over het thema feedback, met ons onderzoek willen wij achterhalen op welke terreinen de meeste winst valt te behalen.

In wat volgt zullen wij eerst de bestaande theorie rond het thema feedback behandelen. Vervolgens gaan wij in op ons eigen onderzoek: we behandelen eerst de methode, daarna bespreken we de resultaten van ons onderzoek. Vervolgens formuleren wij in de conclusie het antwoord op de door ons geformuleerde hoofdvraag. We eindigen met een discussie, waarin we

onze resultaten vergelijken met de bestaande theorie, opmerkingen plaatsen bij ons eigen onderzoek en waar we aanbevelingen doen voor vervolgonderzoek.

1 Feedback

In de loop der tijd is er veel onderzoek gedaan naar feedback van docenten aan leerlingen. Bij het lezen van onderzoeksliteratuur over feedback, is het ons opgevallen dat de terminologie bij dit onderwerp niet bij iedere onderzoeker hetzelfde is. Verschillende onderzoekers gebruiken verschillende definities van feedback en ze leggen de nadruk op verschillende aspecten, vormen en effecten ervan. In deze paragraaf geven wij een overzicht van de literatuur die voor ons onderzoek relevant is. Daarnaast willen wij in deze paragraaf duidelijk maken welke definities en termen wij in ons onderzoek hanteren.

1.1 Definitie van feedback

In onderzoeksliteratuur over feedback worden verschillende definities van het begrip 'feedback' gehanteerd. De afzonderlijke definities van feedback kunnen van elkaar afwijken op een aantal aspecten. We bespreken hier een aantal van deze definities en de variabelen die bepalend kunnen zijn voor de gekozen definitie.

Sol en Stokking (2009) hebben hun definitie van de term feedback overgenomen van Hattie en Timperley (2007). Volgens hun definitie is feedback "het bewust verstrekken van informatie gericht op het begrijpen of handelen en bedoeld om een taak of proces van een lerende leerling te corrigeren en te veranderen". Sadler (1989) definieert feedback als het geven van informatie in relatie tot een taak of een leerproces, dat het tekort (de *gap*) opvult tussen dat wat begrepen wordt door de lerende en dat wat nog niet begrepen wordt, maar wel begrepen dient te worden. Deze definitie komt in grote lijnen overeen met die van Sol en Stokking, maar een verschil tussen de twee definities is dat Sol en Stokking het hebben over het 'bewust verstrekken van informatie'. Dit onderscheid door het woordje 'bewust' is in de context van ons eigen onderzoek een zinvolle onderscheiding, aangezien de schoolleiding heeft aangegeven te vermoeden dat er onder docenten op het Cals College meer bewustwording nodig is, waar het gaat om de middelen waarover ze beschikken op het terrein van feedback. In de definitie van Sol en Stokking wordt de term feedback vrij breed gehouden. Uit wat hier volgt valt op te maken dat dit niet vanzelfsprekend is en dat de term 'feedback' door verschillende onderzoekers op verschillende manieren gebruikt kan worden.

Allereerst bestaat er de keuze of feedback wel of niet echte feedback is, als het effect ervan uitblijft. In sommige onderzoeken wordt feedback alleen gedefinieerd als feedback, wanneer deze ook daadwerkelijk een effect heeft. Vaak gaat het hier om de effecten van feedback op de prestatie van de feedbackontvanger (Kluger & DeNisi, 1996) en de effecten van verschillende soorten feedback op het leerproces van de ontvanger (Brunot, Huguet & Monteil, 2000). Onderzoek is daarmee veelal gericht op de gegeven, dan wel ontvangen feedback (Brinko, 1993), en veel minder op de gedachtegang van docenten daarbij. Wij hebben ervoor gekozen om in ons onderzoek ook die gedachtegang van docenten een rol te laten spelen. Wij willen weten of de docenten op het Cals College op de hoogte zijn van de middelen die zij tot hun beschikking hebben bij het geven van feedback en het belang van die middelen. Uit ons onderzoek zal onder meer blijken of de docenten, de feedbackgevers, zich wel bewust zijn van het belang van bepaalde vormen van feedback, waarvan uit eerder onderzoek is gebleken, dat ze effectief zijn.

De feedbackgever is één van de belangrijkste variabelen met betrekking tot het thema feedback. De feedbackgever kan een docent zijn, een klasgenoot (een *peer*), een boek, een ouder, een computer, of de persoon zelf (Hattie en Timperley, 2007). Een docent of ouder kan

corrigerende informatie verstrekken of aanmoediging geven, een klasgenoot kan een alternatieve strategie aangeven, een boek kan informatie leveren om ideeën te verduidelijken en de lerende kan het juiste antwoord van een vraag opzoeken om zo de juistheid van het antwoord te evalueren. In ons onderzoek worden deze mogelijke feedbackgevers niet allemaal in beschouwing genomen, wij hebben ervoor gekozen om de docent als feedbackgever centraal te stellen. Voor het Cals College is dat de meest interessante invalshoek, omdat er tot op heden niet in kaart is gebracht hoe bewust de docenten op deze school feedback inzetten in hun lessen. Mogelijk kunnen docenten feedback op een meer structurele wijze inzetten in de lespraktijk en meer handen en voeten geven aan het begrip stretching, wanneer zij zich bewust(er) zijn van hun feedbackrepertoire.

Bij het kiezen van een definitie van feedback, is het ook van belang dat we ons bewust zijn van de verschillende doelen die feedback kunnen hebben. Feedback wordt altijd gegeven naar aanleiding van een handeling (een 'performance', Hattie & Timperley (2007)) en je zou kunnen zeggen dat feedback één overkoepelend doel heeft: feedback zorgt ervoor dat de handeling vergeleken kan worden met een bepaalde standaard van deze handeling (Johnson & Johnson, 1993). Behalve dit overkoepelende hoofddoel, kunnen we diverse subdoelen onderscheiden, die met verschillende vormen van feedback kunnen worden nagestreefd. Hattie en Timperley (2007) wijzen erop dat feedback allerlei doelen kan hebben: feedback kan corrigerend zijn, feedback kan alternatieve strategieën geven, feedback kan informatie geven ter verduidelijking van ideeën, feedback kan motiveren en feedback kan evalueren. In ons onderzoek komen deze doelen van Hattie en Timperley alle naar voren. Voor ons is het interessant om te achterhalen welke feedbackdoelen de docenten op het Cals College met name belangrijk vinden en op welke doelen zij zich in de praktijk richten met de feedback die ze hun leerlingen aanbieden.

Feedback komt voor in diverse vormen en situaties, maar om ons onderzoek goed af te bakenen, hebben wij een aantal keuzes moeten maken. In ons onderzoek richten wij ons op mondelinge feedback, omdat deze vorm in elke les voorkomt. Het verhogen van de effectiviteit van mondelinge feedback, kan het leerrendement snel ten goede komen. Verder hebben wij ervoor gekozen om ons te concentreren op feedbacksituaties in de klas, waarbij de ontvanger een individuele leerling, een groep leerlingen, of een hele klas kan zijn. De definitie van feedback die wij in ons onderzoek hanteren, is dezelfde als die van Sol en Stokking (2009), wij zien feedback dus als "het bewust verstrekken van informatie gericht op het begrijpen of handelen en bedoeld om een taak of proces van een lerende leerling te corrigeren en te veranderen". Wij concentreren ons in ons onderzoek op de rol van de docent als feedbackgever en wij willen achterhalen welke vormen van feedback de docenten op het Cals College gebruiken en welke ze in een ideale situatie zouden willen inzetten. Wat wij niet meten is het effect van hun feedback.

1.2 Verschillende doelen en effecten van feedback

We hebben enkele definities van feedback besproken en geformuleerd wat wij zelf onder feedback verstaan. Nu willen we dieper ingaan op de theorie over feedback en de effecten van verschillende vormen van feedback bespreken, op basis van wat verschillende onderzoekers hierover hebben geschreven. In het onderstaande bespreken we een aantal afzonderlijke theorieën en hun relevantie voor ons onderzoek.

Hattie en Timperley (2007) gaan in hun model uit van een drietal essentiële vragen die een 'actor' zich zou moeten stellen bij het geven van feedback: Waar werk ik naartoe (doel)? Hoe werk ik daar naartoe (voortgang)? En wat volgt daarna (handelingen)? Met deze drie vragen als basis, komen Hattie en Timperley tot vier niveaus van feedback: feedback op een taak/product,

feedback op het proces bij het creëren van een taak/product, feedback op de zelfregulering en feedback op de persoon zelf.

Taakgerichte feedback gaat over de opdracht die aan leerlingen gegeven wordt en in hoeverre deze opdracht begrepen wordt. Feedback op het proces gaat over het proces om de genoemde opdracht te kunnen voltooien. Deze *procesgerichte feedback* dient leerlingen richting te geven en te helpen strategieën op te stellen. *Feedback gericht op zelfregulering* kan leiden tot grotere betrokkenheid, waardoor de leerling beter in staat zal zijn om de taak te bereiken. Bij *feedback op de persoon* krijgt een ontvanger weliswaar feedback, maar op een manier die geen handvatten biedt voor verandering, waardoor het beoogde effect uitblijft.

Smith en Ragan (1993) wijzen erop dat feedback vaak is gericht op taken met feitelijke kennis, waarbij de feedback een bijdrage levert door de leerling het correcte antwoord te leveren. Kluger en DeNisi (1996) stellen echter dat enkel het correcte antwoord geven niet leidt tot een verbeterde prestatie. Daarnaast kan er ook feedback worden gegeven op een complexe taak waarvoor complexe kennis of vaardigheden nodig zijn. Feedback kan hier een bijdrage leveren aan het gebruik van strategieën binnen de taak en aan de motivatie voor de taak (Kluger & DeNisi, 1996).

Voor ons onderzoek is het interessant om te kijken op welk niveau de docenten op het Cals College feedback geven. Geven ze vooral feedback op de taak, op het proces, op de zelfregulering of op de persoon? Feedback gericht op de zelfregulering leidt tot een grotere betrokkenheid van de leerling bij de feedback en het zou dus mooi zijn als blijkt dat docenten op het Cals College al veel feedback geven op dit niveau. Als dit niet het geval is, moeten de docenten gewezen worden op de meerwaarde van feedback op de zelfregulering. Als blijkt dat docenten op het Cals College vooral feedback op de persoon geven, of vaak het juiste antwoord geven zonder toelichting, kunnen wij de school erop wijzen dat de feedbackpraktijk op deze gebieden verbeterd kan worden.

Askew en Lodge (2000) maken een ander onderscheid in feedback. En wel in de volgende drie vormen:

- *Receptive-transmission*, waarbij de docent als expert informatie geeft aan de leerling om hem te helpen verbeteren. Het hoofddoel bij deze vorm van feedback is evalueren, en de feedback wordt gepresenteerd als een “geschenk”.
- *Constructive feedback*, waarbij de docent de leerling helpt nieuwe inzichten te krijgen en verbanden te leggen door open vragen te stellen en inzichten te delen. Deze vorm van feedback is een “ping-pong”-proces tussen de leerling en de docent.
- *Co-constructive feedback* is de meest dialogische vorm van feedback, waarbij de beide betrokkenen praten over leren. Het primaire doel bij deze vorm van feedback is leren te verhelderen voor alle betrokken partijen. Bij deze vorm van feedback wordt meer ingegaan op het leerproces dan op het product dat de leerling geleverd heeft – het gaat over meta-leren.

Met name de term co-constructive feedback is interessant in het kader van ons eigen onderzoek omdat dit het meeste waardevolle resultaat oplevert. Van der Schaaf et al. (2011) hebben co-constructive feedback uitgebreider omschreven: een feedbackdialoog is het mondeling uitwisselen van informatie over leren en prestatie tussen leerlingen en docenten. Deze manier van feedback aanbieden heeft als doel de leerling dichter bij zijn leerdoelen te krijgen. Hiervoor moeten leerlingen in eerste instantie weten wat die leerdoelen zijn en ze vergelijken met hun eigen kennen en kunnen. Dit proces maakt dat er een vorm van zelfevaluatie nodig is, die juist gestimuleerd kan worden door feedback (Carless et al., 2011). Het is dus zinvol als docent en

leerlingen met elkaar het gesprek aangaan over feedback. Uit ons onderzoek zal blijken of docenten op het Cals College co-constructive feedback in de praktijk brengen en of ze zelf het belang inzien van deze manier van feedback aanbieden.

De dimensies van Blatt et al. (2008) zijn een nuttige aanvulling op de drie vormen van feedback die Askew en Lodge (2000) onderscheiden, omdat zij ook onderscheid maken tussen positieve en corrigerende feedback:

- *Verbal dominance*, waarbij de vraag gesteld wordt wie er meer aan het woord is, de docent of de leerling.
- *Positive/corrective feedback balance*, waarbij alle feedbackuitingen tijdens een moment van interactie worden geteld, om zo de balans tussen positieve en corrigerende feedback te bepalen.
- *Cognitive level* gaat om alle feedbackuitingen tijdens een moment van interactie; deze worden geclassificeerd op de mate waarop er beroep wordt gedaan op de cognitieve vermogens van de leerling.

Deze classificatie in mondelinge feedback is relevant omdat uit het onderzoek van Sol en Stokking (2009) blijkt dat de mondelinge feedback die docenten geven vaak neerkomt op eenvoudige positieve feedback ("Goed zo!") of de vraag of leerlingen het antwoord verder kunnen specificeren. Veel docenten gaan er namelijk van uit dat het geven van complimenten een belangrijke functie heeft in het creëren van motivatie en zelfvertrouwen bij leerlingen. Askew en Lodge (2000) halen echter Brophy (1981) aan, die aangeeft dat dit soort feedback juist zinloos is en een averechts effect kan hebben. Als feedback tussen neus en lippen door gegeven wordt, niet specifiek is en niet geloofwaardig overkomt, is er weinig rendement (Craven et al., 1991). Helaas constateert Zahorik (1968) dat deze vluchtige vorm van feedback de meest gebruikte vorm van feedback is. De meest gebruikte vorm van feedback bevat doorgaans te weinig informatie, waardoor de leerlingen er niet mee uit de voeten kunnen. Duidelijk wordt dat de betrokkenheid van de leerlingen de factor is die bepaalt of feedback wel of niet goed overkomt. Hier komen de vormen *verbal dominance* en *cognitive level* bovendrijven. Kortom, leerlingen laten meepraten en meedenken is essentieel voor de betrokkenheid van de leerlingen en daarmee in het geven van feedback. Uit ons onderzoek zal blijken of docenten op het Cals College bij het geven van feedback veel of weinig beroep doen op de cognitieve vermogens van hun leerlingen. Als blijkt dat ze het belang (nog) niet inzien van vormen van feedback waarbij de leerling gestimuleerd wordt actief mee te denken, is het van belang dat daar in de toekomst aandacht aan wordt besteed bij scholing van de docenten.

Een toevoeging van Boud (2000) is dat feedback ook duurzaam moet zijn. Duurzame feedback heeft volgens hem de volgende kenmerken:

- Er ligt nadruk op *high-value feedback*. Deze feedback is breder dan wanneer de nadruk alleen op de uit te voeren taak wordt gelegd.
- De rol van de leerling om feedback te genereren, interpreteren en gebruiken groter is.
- Er is congruent gedrag tussen sturing en feedback. Dit kan gerealiseerd worden door een leeromgeving te creëren waarin er een continue dialoog is over de relatie tussen activiteit en product.

De co-constructive feedback en feedback waarbij een beroep wordt gedaan op het cognitieve vermogen van de leerling zijn eigenlijk duurzame vormen van feedback. In ons onderzoek naar feedback op het Cals College is het daarom van belang dat we nagaan in welke mate de leerlingen actief worden betrokken bij de feedback van docenten.

Feedback is altijd afhankelijk van het doel en de context waarin het gegeven wordt. Volgens Sol en Stokking (2009) geven docenten doorgaans feedback die zowel resultaatgericht als procesgericht is. Ook aanvullende instructie en uitleg worden veel gegeven. Naar verhouding gaan docenten maar weinig in op de eisen waaraan het werk van de leerlingen moet voldoen en besteden ze weinig aandacht aan wat er nog niet goed gaat (Sol & Stokking, 2009). Voor dit praktijkgerichte onderzoek is het interessant om te onderzoeken of dezelfde patronen zichtbaar zijn in de praktijk van onze school. Sol en Stokking (2009) wijzen er verder op dat docenten soms ook te veel feedback geven, waardoor leerlingen deze niet meer actief kunnen verwerken. Feedback kan ook te eenzijdig zijn, waardoor bepaalde vormen van feedback worden onderbenut. Een voorbeeld hiervan is het vragen aan de leerling om een probleem zelf te omschrijven, of het hardop voordoen van de juiste aanpak door de docent (Sol & Stokking, 2009: p. 8). De kwantiteit van feedback wordt in ons onderzoek niet gemeten, dus we zullen geen uitspraken kunnen doen over de vraag of docenten op het Cals College te veel feedback geven of niet. Wel kunnen we nagaan of de docenten voornamelijk kiezen voor eenzijdige feedback.

In ons onderzoek richten wij ons puur op de feedbackgever en niet op de ontvanger. Niettemin willen wij wijzen op enkele interessante opmerkingen die wij in de literatuur zijn tegengekomen die betrekking hebben op feedback vanuit het perspectief van de ontvangende leerling. Volgens Shute (2008) is het een voorwaarde voor effectieve feedback, dat de leerling positief staat tegenover de feedback. Daarnaast wijst hij erop dat de feedback behapbaar moet zijn, zodat de leerling de feedback goed kan verwerken. Een interessante toevoeging van Kluger en DeNisi (1991) is dat de feedback pas gegeven mag worden als de leerling de docent hierom vraagt; onderbreking van de concentratiespanne van de leerling kan het leren juist beperken. De omvang van ons onderzoek laat het helaas niet toe dat wij rekening houden met deze gegevens, maar voor een vervolgonderzoek is het wellicht interessant om ook de kant van de feedbackontvanger meer te belichten.

1.3 Onze definitie en focus

Na de literatuur over feedback besproken te hebben, kunnen we concluderen dat feedback een bijzonder ingewikkeld proces is, waarbij zeer specifieke eisen worden gesteld aan de docent, wat betreft de manier van feedback aanbieden en de rol van de leerling. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Kluger en DeNisi (1996) bijzonder sceptisch zijn over de rol van feedback in de klas. Wanneer de gegeven feedback niet precies aansluit bij de behoeften van de leerling, zal deze tenslotte weinig effectief zijn. Omdat de docent in het feedbackproces een belangrijke rol vervult, staat hij/zij in dit onderzoek centraal. In een klas van om en nabij de 28 leerlingen zijn de behoeften immers zeer gevarieerd, terwijl de docent als voornaamste feedbackgever de enige stabiele factor in het klaslokaal is. Het veranderen van het gedrag van de docent heeft daarom de grootste impact.

Wanneer wij het in dit onderzoek over feedback hebben, bedoelen wij “het bewust verstrekken van informatie gericht op het begrijpen of handelen en bedoeld om een taak of proces van een lerende leerling te corrigeren en te veranderen”. Onze focus ligt hierbij op de rol van de docent als geveer van mondelinge feedback in klassensituaties. Wij zijn geïnteresseerd in de vraag op welk niveau de docenten op het Cals College feedback aanbieden. Geven ze vooral feedback op de taak, op het proces, op de zelfregulering of op de persoon? Wij willen verder weten in welke mate de docenten hun leerlingen betrekken bij hun feedback en daarmee een beroep doen op de cognitieve vermogens van hun leerlingen: worden ze geacht zelf mee te denken en mee te praten over de feedback, of is de feedback juist heel eenzijdig? Daarnaast zijn

wij geïnteresseerd in de vraag of docenten vooral resultaatgerichte of procesgerichte feedback geven.

Wij zijn echter niet alleen op zoek naar het antwoord op de vraag hoe de huidige feedbackpraktijk op het Cals College eruitziet, wij zijn ook geïnteresseerd in de vraag welke vormen van feedback in de ogen van de docenten belangrijk zijn en welke minder. Door hierachter te komen, kunnen wij meer zicht krijgen op de mate waarin docenten op het Cals College zich bewust zijn van de verschillende manieren waarop zij feedback kunnen aanbieden en de effecten ervan.

Methode

Dit onderzoek heeft in fases plaatsgevonden. In de voorbereidende fase hebben er observaties plaatsgevonden in de lespraktijk, en in de uitvoerende fase van het onderzoek is er een vragenlijst afgenomen.

Voorbereidende fase

In de voorbereidende fase van het onderzoek, heeft er een zestal observaties plaatsgevonden. Het hoofddoel van deze observaties was het krijgen van inzicht in het al bestaande feedbackrepertoire van de docenten, om hier vervolgens op aan te kunnen sluiten met de vragenlijst die wij in de uitvoerende fase van ons onderzoek zouden gaan gebruiken. Een nevendoeel van deze observaties was dat de er bij onszelf een behoefte bestond een goed beeld te krijgen van wat er onderzocht zou worden. Wij streefden ernaar een zo gevarieerd mogelijke groep docenten te observeren, omdat wij veronderstelde dat er verschillen zouden bestaan tussen de feedbackpraktijken in bovenbouw- en onderbouwklassen, (3:3), tussen ervaren en minder ervaren docenten (3:3) en tussen mannen en vrouwen (1:5). Deze laatste verdeling is uiteindelijk scheefgegroeid vanwege het afzeggen van een aantal docenten.

De observaties vonden plaats gedurende één lesuur (60 à 70 minuten), waarbij twee onderzoekers achterin de klas gingen zitten. Zij gebruikten tijdens dit lesuur een observatielijst (zie bijlage 1) om bij te houden welke vormen van feedback het meest gebruikt werden. Deze observatielijst was in beginsel overgenomen van Sol en Stokking (2009), maar wij hebben hier de volgende wijzigingen op gemaakt:

- het item “repeat till correct” is toegevoegd naar aanleiding van de eigen ervaringen met feedback, en werd gestaafd door Bangert-Drowns et al. (1991),
- tijdens de eerste observatie bleken er nog enkele items te ontbreken in de observatielijst. Deze zijn toegevoegd voor de overige vijf observaties, en de eerste observatie is opnieuw gedaan met toevoeging van deze items:
 - “Een andere leerling het antwoord laten geven/uitleggen/afmaken.”
 - “Een aanpak om tot een oplossing te komen voordoen.”
 - “Een vraag/opgave doorlopen om samen tot een oplossing te komen.”
- het item “Voordoen van de aanpak, het probleem oplossingsproces (modellieren)” hebben wij verwijderd, omdat dit item voor verwarring zorgde in combinatie met het item “Het probleem verhelderen en/of vereenvoudigen door het op te delen in stappen”, en
- het item “Feedback op gedrag” is opgesplitst om onderscheid te maken tussen gewenst en ongewenst gedrag.

Daarnaast is er een onderscheid toegevoegd tussen feedback aan een individuele leerling, aan een groep en aan de hele klas.

We hebben de observatieformulieren gebruikt om te controleren of alle soorten feedback die in de klassensituatie voorkomen, terugkomen in de vragenlijst. De enige vorm van feedback die niet in de vragenlijst terugkwam, was feedback op gedrag. Aangezien deze feedback niet bedoeld is om de prestaties van leerlingen te verbeteren, hebben we deze niet toegevoegd aan de vragenlijst.

De vragenlijst is daarmee integraal afkomstig uit Sol en Stokking (2009), met slechts de toevoeging van de vragen naar vakgebied, geslacht en leservaring. Dit waarborgt de betrouwbaarheid, aangezien deze vragenlijst tweemaal eerder is gebruikt en betrouwbaar is bevonden door Sol en Stokking (2008, 2009). Deze vragenlijst bevat 11 uitspraken over handelen op feedbackniveau, die beantwoord moesten worden voor het huidige handelen van de docent ("Dit doe ik nu") en het ideaalbeeld van de docent ("Dit vind ik belangrijk om te doen"). Voor beide onderdelen moeten de docenten aangeven of ze een bepaalde handeling "helemaal niet", "meestal niet", "deels wel, deels niet", "meestal wel" of "helemaal wel" doen.

Uitvoerende fase

In de uitvoerende fase van dit onderzoek is een vragenlijst (bijlage 3) uitgegaan naar alle docenten op het Cals College. Het gebruik van deze vragenlijst was enkele dagen van tevoren door de onderzoekers aangekondigd aan de sectiehoofden en uiteindelijk zijn deze vragenlijsten met een begeleidende brief (bijlage 2) uitgedeeld tijdens sectievergaderingen om de respons te maximaliseren. In de begeleidende brief lichtten wij kort toe dat het onderzoek in het kader van een praktijkgericht onderzoek gedaan werd, en wat er met de gegevens zou gebeuren. We hebben benadrukt dat de persoonlijke informatie die wij de docenten vroegen in te vullen (hun vak, geslacht en leservaring) niet naar hen te herleiden zou zijn, en dat de vakinformatie niet meegenomen zou worden in het onderzoek maar diende voor onze persoonlijke administratie, zodat gecontroleerd zou kunnen worden of er geen secties ontbraken. Door nadruk te leggen op de anonimisering van de gegevens hoopten wij sociaal wenselijk antwoorden te reduceren.

Participanten

Er zijn uiteindelijk ongeveer 100 vragenlijsten uitgedeeld, waarvan er 86 werden ingeleverd. Van deze vragenlijsten waren er 72 volledig ingevuld, en bij de verwerking bleek dat 7 docenten de vragenlijst incorrect ingevuld hadden. De 65 overgebleven docenten waren afkomstig uit de volgende secties:

- Aardrijkskunde: 4 reacties
- Biologie: 4 reacties
- Beeldende Vorming: 1 reactie
- Drama: 2 reacties
- Duits: 5 reacties
- Economie/M&O¹: 6 reacties
- Engels: 10 reacties
- Geschiedenis: 6 reacties
- LO: 4 reacties
- Natuurkunde: 3 reacties
- Nederlands: 9 reacties
- Scheikunde: 4 reacties

¹ Omdat er overlap is tussen de secties van het vak Economie en Management en Organisatie (M&O), hebben we deze voor dit onderzoek gecombineerd.

- Wiskunde: 9 reacties

35 vrouwen en 30 mannen vulden de vragenlijst in, met 1 tot 32 jaar leservaring.

Analyse

Aangezien de vragenlijst non-parametrische gegevens oplevert, kunnen we geen statistische analyse toepassen. Wij hebben daarom beschrijvende statistiek toegepast op de vragenlijsten.

Met behulp van SPSS is er een frequentieverdeling (bijlage 4) opgesteld om een helder beeld te krijgen van hoe de docenten de vragenlijst ingevuld hadden. Om dit visueel te maken, zijn er met behulp van deze gegevens staafdiagrammen opgesteld waarin de frequentie per antwoord werd weergegeven (bijlage 5). Het handige van deze frequentieverdeling en met name de staftabellen was dat het helder werd hoe de resultaten verdeeld waren, en hoe de praktijksituatie zich verhield tot de ideale situatie. Daarnaast hebben we de spreidingsmaat en de mediaan berekend voor elk onderdeel (tabel 1).

Resultaten

Onze eerste deelvraag luidde: Hoe geven docenten mondelinge feedback in klassensituaties? De resultaten van deze vraag zijn te vinden in tabel 2. In deze tabel is te zien hoe vaak docenten verschillende vormen van feedback in de praktijk zeggen te gebruiken. Met behulp van dezelfde tabel hebben we de resultaten op onze tweede deelvraag, hoe zien de ideaalbeelden van docenten eruit, weergegeven.

	Stelling		Doet ik nu	Vind ik belangrijk
1	De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	0	0
		Deels niet, deels wel	8	2
		Meestal wel	45	28
		Helemaal wel	12	35
2	Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	0	0
		Deels niet, deels wel	16	5
		Meestal wel	38	29
3	Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.	Helemaal niet	2	0
		Meestal niet	5	4
		Deels niet, deels wel	37	16
		Meestal wel	17	32
		Helemaal wel	4	13
4	Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	1	0
		Deels niet, deels wel	17	14
		Meestal wel	42	30
		Helemaal wel	5	21

5	De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.	Helemaal niet	7	1
		Meestal niet	35	8
		Deels niet, deels wel	14	31
		Meestal wel	5	19
		Helemaal wel	4	6
6	De leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	1	0
		Deels niet, deels wel	9	3
		Meestal wel	35	27
		Helemaal wel	20	35
7	De leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder.	Helemaal niet	1	0
		Meestal niet	2	0
		Deels niet, deels wel	26	6
		Meestal wel	31	33
		Helemaal wel	5	26
8	In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	4	1
		Deels niet, deels wel	14	10
		Meestal wel	38	30
		Helemaal wel	9	24
9	De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	11	1
		Deels niet, deels wel	21	11
		Meestal wel	29	34
		Helemaal wel	4	19
10	De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback.	Helemaal niet	9	4
		Meestal niet	28	14
		Deels niet, deels wel	21	29
		Meestal wel	7	1
		Helemaal wel	0	14
11	De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken.	Helemaal niet	1	0
		Meestal niet	14	3
		Deels niet, deels wel	38	14
		Meestal wel	10	34
		Helemaal wel	2	14

Tabel 1. Frequentieverdeling praktijk en ideaalbeeld docenten

De spreidingsmaat voor elk onderdeel is weergegeven in tabel 2. Dit laat de resultaten zien van deelvraag drie, wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen praktijk en ideaalbeelden?

Item	Variatiebreedte		Mediaan	
	<i>Praktijk</i>	<i>Ideaal</i>	<i>Praktijk</i>	<i>Ideaal</i>
1	(5-3=) 2	(5-3=) 2	4	5
2	(5-3=) 2	(5-3=) 2	4	4
3	(5-1=) 4	(5-2=) 3	3	4
4	(5-2=) 3	(5-3=) 2	4	4
5	(5-1=) 4	(5-1=) 4	2	3
6	(5-2=) 3	(5-3=) 2	4	5
7	(5-1=) 4	(5-3=) 2	4	4
8	(5-2=) 3	(5-2=) 3	4	4
9	(5-2=) 3	(5-2=) 3	4	4
10	(4-1=) 3	(5-1=) 4	2	3
11	(5-1=) 4	(5-2=) 3	3	4

Tabel 2. Variatiebreedte en mediaan

De mediaan is letterlijk het middelste getal, en een hogere mediaan betekent dat er meer hogere scores gegeven zijn. Met behulp van de mediaan springen er dan ook een paar resultaten uit waarbij de scores van de ideaalbeelden van docenten hoger zijn dan de scores die ze zichzelf in de praktijk toekenden:

- item 1: De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten.
- item 3: Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.
- item 5: De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.
- item 6: De leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt.
- item 10: De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback.
- item 11: De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken.

Dit zijn dus onderdelen waarop er verschil zit tussen de praktijk en het ideaalbeeld van docenten. De onderdelen waarbij praktijk en ideaalbeeld meer overeenkomen zijn:

- item 2: Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken.
- item 4: Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen.
- item 7: De leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder.
- item 8: In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan.
- item 9: De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden.

Bovenstaande items zijn dus de onderdelen waarop de praktijk en het ideaalbeeld meer overeenkomen; dit wil niet zeggen dat de waardering precies gelijk is, bij items 4 en 7 ligt de variatiebreedte bijvoorbeeld iets lager bij het ideaalbeeld dan in de praktijk. Dit wijst op een kleinere spreiding van de resultaten.

Het is daarnaast relevant om te bekijken welke items in de praktijk het meest toegepast worden. Met behulp van bovenstaande frequentietabel (tabel 1) is te zien dat items 1, 2, 4, 6, 7 en 8 het meest gebruikt worden door de docenten in de lespraktijk.

Conclusie

In dit onderzoek is gekeken naar de overeenkomsten en verschillen tussen het huidige feedbackgedrag en de ideaalbeelden van docenten op het Cals College. Deze inventariserende studie werd geleid door de volgende hoofdvraag: *Hoe geven docenten op het Cals College hun leerlingen feedback en hoe kan hun feedbackgedrag verbeterd worden?*

Om te bepalen wat de overeenkomsten, dan wel verschillen zijn tussen praktijk en ideaal, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. *Hoe geven docenten op het Cals College mondelinge feedback in klassensituaties?*
2. *Hoe zien de ideaalbeelden van deze docenten eruit?*
3. *Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen praktijk en ideaalbeelden?*

Concluderend kunnen we stellen dat de items 2 (“door feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken”), 4 (“door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen”), 7 (“de leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder”), 8 (“in de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan”) en 9 (“de leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden”) in de praktijk net zo hoog scoren als in het ideaalbeeld. Dat betekent dat docenten deze vormen van feedback inzetten in de praktijk en het belang ervan onderstrepen in hun ideaalbeeld.

Naast deze overeenkomsten zijn er ook belangrijke verschillen waar te nemen in de resultaten. De items 1 (“leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten”), 3 (“door feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen”), 5 (“de leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben”), 6 (“de leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt”), 10 (“de leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback”) en 11 (“de leraar gaat na of leerlingen feedback gebruiken”) scoren in de praktijk lager dan in het ideaalbeeld dat docenten hebben.

Discussie

Er is een aantal factoren dat de resultaten en daarmee de conclusies van dit onderzoek mogelijk beïnvloed hebben. Bij het interpreteren van de resultaten is het van belang om deze factoren in overweging te nemen.

De context waarin de vragenlijst is afgenomen was niet ideaal. Tijdens de sectievergaderingen waarin de vragenlijst werd uitgedeeld werden de beschikbare uren voor het komende jaar verdeeld, waarbij onderlinge strijd, discussie en compromis de boventoon voerden. Daarnaast zijn een aantal vragenlijsten niet honderd procent juist ingevuld. Er werden kruisjes tussen de items geplaatst, waardoor deze resultaten niet meer meegeteld konden worden in de resultaten. Tenslotte dient er een noot geplaatst te worden bij deze vragenlijst. Verschillende docenten hebben ons na het invullen van de vragenlijst benaderd over de discrepantie tussen vraag en antwoord bij bijvoorbeeld vraag 3: “Door de feedback leren de leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen” kan niet beantwoord worden met “Doe ik wel/niet”. Deze discrepantie was eerder in het onderzoek wel opgemerkt, maar om de betrouwbaarheid van de vragenlijst niet aan te tasten hebben we deze niet gecorrigeerd. De docenten gaven echter aan dit een storende fout te vinden.

Docenten die de vragenlijst onvolledig hebben ingevuld zijn veelal gestopt bij een van deze vragen, of ze hebben de vragen die verwarring opleverden open gelaten. Hoewel de vragenlijst door Sol en Stokking (2009) betrouwbaar bevonden is, is er door deze kritiek enige onduidelijkheid over de constructvaliditeit van de vragenlijst in deze vorm – of deze daadwerkelijk overal meet wat zij zou moeten meten. Bij een volgend onderzoek zou er dan ook

tijd besteed moeten worden aan het aanscherpen van dit instrument om respons en validiteit te vergroten.

Desondanks heeft dit onderzoek de overeenkomsten en verschillen kunnen laten zien tussen mondelinge feedback in de praktijk, het ideaal dat docenten daarbij hebben en de theoretische inzichten waarmee belangrijke aspecten van mondelinge feedback worden onderstreept. Ten eerste hebben we onderzocht hoe het huidige mondelinge feedbackgedrag van docenten op het Cals College eruit ziet. Verwacht wordt dat bewustwording van de praktijk docenten in staat stelt om hun eigen feedbackgedrag te evalueren. Ten tweede hebben we onderzocht hoe het ideaalbeeld, hetgeen docenten belangrijk vinden met betrekking tot het geven van mondelinge feedback, eruitziet. Ten derde hebben we onderzocht wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de praktijk en het ideaal. Door docenten te wijzen op de verschillen dan wel overeenkomsten met hun ideaalbeeld kunnen zij hun feedbackgedrag wellicht bijsturen. Daarnaast laten de resultaten zien op welke aspecten van feedback meer nadruk mag komen te liggen.

Uit de resultaten blijkt dat de docenten op het Cals College verschillende vormen van mondelinge feedback gebruiken in klassensituaties. Hieronder volgen per deelvraag de belangrijkste aanbevelingen.

Praktijk en ideaal

Door middel van de frequentieverdeling (bijlage 4) wordt voor elk item zichtbaar in welke mate de docenten deze vorm toepassen en in hoeverre docenten deze belangrijk vinden. Op basis van deze frequentieverdeling is het mogelijk om de feedbackpraktijk van de docenten op het Cals College in kaart te brengen. Hiermee wordt antwoord gegeven op deelvraag 1: 'hoe geven docenten mondelinge feedback in klassensituaties?'. De frequentieverdeling laat zien dat de items 1 ("leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten"), 2 ("door feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken"), 4 ("door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen"), 6 ("de leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt"), 7 ("de leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder") en 8 ("in de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan") hoog scores. Hieruit blijkt dat deze items in praktijk veel toegepast worden.

Deze items vallen voornamelijk onder taak- en resultaatgerichte feedback, waarin het gaat over de opdracht die aan leerlingen gegeven wordt, met de vraag in hoeverre deze opdracht daadwerkelijk begrepen wordt. In de gegeven feedback wordt de handeling (het resultaat, het product of de taak) vergeleken met een bepaalde standaard van de handeling. Ook kan de docent als 'expert' optreden waarbij hij/zij laat zien wat er van de leerlingen verwacht wordt en hij/zij voorbeelden geeft om dit duidelijk te maken. De docent geeft de feedback als een 'geschenk' aan de leerlingen (Askew & Lodge, 2000). Item 7 is te plaatsen bij 'procesgerichte' feedback. De docent geeft hier aan wat beter ging dan voorheen en laat daarmee zien hoe een leerling naar iets toewerkt. De docent geeft feedback op de aanpak van leerlingen, waardoor het proces in kaart wordt gebracht.

Vergeleken met de bekende theorie is het niet opvallend te noemen dat taak- en resultaatgerichte feedback in praktijk de meest voorkomende vorm van feedback is. In de literatuur wordt meerdere malen aangehaald dat dit de meest voorkomende vorm van feedback is en dat docenten vaak 'vervallen' in deze vorm van feedback.

De items 3 ("door feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen"), 5 ("de leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben"), 9 ("de leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden"), 10 ("de leraar laat leerlingen met

elkaar discussiëren over de feedback”) en 11 (“de leraar gaat na of leerlingen feedback gebruiken”) worden in de praktijk minder toegepast dan eerdergenoemde items. Deze items zijn in te delen in ‘procesgerichte’ feedback (items 9, 11) feedback op de ‘zelfregulering’ van de leerling waarbij een beroep wordt gedaan op het cognitieve vermogen van de leerling (items 3, 5, 10).

Het beeld dat hiermee geschetst wordt is dat er in de praktijk op het Cals College veel taakgerichte feedback wordt gegeven, hetgeen we op voorhand verwachtten. Wanneer we deze resultaten vergelijken met het ideaalbeeld dat docenten daarbij hebben (deelvraag 2) blijkt dat de items 1, 6, 2, 7, 8 en 4 hoog scoren. De items 9, 11, en 3 scoren minder frequent en opvallend is dat de items 10 en 5 erg laag scoren. Hieruit blijkt dat docenten veel belang hechten aan de taakgerichte feedback. Daarna volgt procesgerichte feedback (9 en 11) en als laatste feedback op de zelfregulering van de leerling (3, 5 en 10).

Overeenkomsten en verschillen

Nu we de resultaten uit de praktijk en het ideaalbeeld hebben gezien, is het mogelijk om deze met elkaar te verbinden en duidelijk te maken wat de overeenkomsten, dan wel verschillen zijn tussen de praktijk en het ideaalbeeld (deelvraag 3). Allereerst zullen de overeenkomsten tussen de praktijk en het ideaal besproken worden, gevolgd door de verschillen, met tot slot een uitgebreide interpretatie van de resultaten.

Zoals reeds genoemd bij de resultaten scoren de items 2 (“door feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken”), 4 (“door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen”), 7 (“de leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder”), 8 (“in de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan”) en 9 (“de leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden”) in praktijk net zo hoog als in het ideaalbeeld. Dat betekent dat docenten deze vormen van feedback inzetten in de praktijk en het belang ervan onderstrepen in hun ideaalbeeld.

De items 2, 4, 8 zijn vormen van ‘taakgerichte’ feedback, waarin het gaat over de opdracht die aan leerlingen gegeven wordt, met de vraag in hoeverre deze opdracht daadwerkelijk begrepen wordt. Zoals eerder genoemd is item 7 te duiden als ‘procesgerichte’ feedback. De docent geeft feedback op de aanpak van leerlingen, waardoor het proces in kaart wordt gebracht. Item 9 gaat zowel over het proces als de zelfregulering van leerlingen. Door na te gaan of leerlingen de feedback begrijpen stuurt de docent aan op het proces om naar ‘iets’ toe te werken. Daarnaast wordt aangestuurd op de cognitieve vermogens van leerlingen doordat zij over de feedback na moeten denken. In item 9 wordt ook onderstreept dat de docent aan leerlingen vraagt wat ze van de gegeven feedback vinden. Dit deel van het item is echter in tegenspraak met item 10 (waar de docenten laag op scoren) waarin de leerlingen ruimte krijgen om over de feedback te praten.

Naast de overeenkomsten zijn er ook belangrijke verschillen waar te nemen in de resultaten. De items 1 (“leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten”), 3 (“door feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen”), 5 (“de leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben”), 6 (“de leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt”), 10 (“de leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback”) en 11 (“de leraar gaat na of leerlingen feedback gebruiken”) scoren in de praktijk lager dan in het ideaalbeeld dat docenten hebben.

Opvallend is dat er in het ideaalbeeld hoger wordt ingezet op de items en niet lager. Dit betekent dat de docenten alle vormen van feedback meer in de praktijk zouden willen toepassen dan zij nu al doen; zij erkennen het belang van het geven van goede feedback.

Items 1 en 6 vallen onder taak-en resultaatgerichte feedback. Item 3 doet een beroep op het cognitieve vermogen van de leerling. De leerling zou door de gegeven feedback in staat moeten zijn om het eigen werk te beoordelen. De docent helpt de leerling om tot dit inzicht te komen. Daarmee wordt er van de leerling verwacht om kritisch te kunnen zijn op eigen kennis en kunnen. Dit type kan op verschillende niveaus geïnterpreteerd worden en past daarom bij 'procesgerichte' feedback als ook bij de 'zelfregulering' van de leerling.

Zo blijkt dat de items 3, 5 en 10 te maken hebben met leerlingen cognitief betrekken bij de feedback. Als we kijken naar de verschillende vormen van feedback die door Hattie en Timperley (2007) worden onderscheiden, kunnen we zeggen dat deze vorm van feedback valt onder feedback gericht op de zelfregulering. Volgens deze onderzoekers kan feedback die is gericht op de zelf-regulering leiden tot een grotere betrokkenheid, waardoor de leerling beter in staat zal zijn om de taak te bereiken. Het is bovendien interessant om dit type feedback te koppelen aan de feedbackdimensie 'cognitive level' van Blatt e.a. (2008). Bij deze dimensie wordt gekeken naar de mate waarin er bij feedback een beroep wordt gedaan op de cognitieve vermogens van de leerling. Wanneer een docent aan een leerling vraagt welke feedback hij wenst te krijgen, wordt de leerling gedwongen zelf na te denken over wat hij wil verbeteren. Door de leerlingen bovendien te leren hun eigen werk te beoordelen, zullen zij betere producten af kunnen leveren, en specifiekere feedback kunnen vragen aan de docent.

Item 5 geeft docenten de regie deels uit handen en laat leerlingen bepalen waarop de docent feedback zou moeten geven. Dit type feedback is te plaatsen bij 'zelfregulering', waarin leerlingen betrokken worden in de feedback. Item 10 geeft leerlingen de ruimte om over de feedback te discussiëren om het leerproces te verhelderen. Bij deze dialogische vorm van feedback ligt de focus niet op het product dat leerlingen moeten leveren maar op het leerproces. Het vraagt de leerling om abstract te kunnen denken in plaats van te focussen op het concrete resultaat. Leerlingen moeten kritisch kunnen zijn op hun eigen kennis en kunnen, en op dat van de docent. Dit 'meta-leren' kan voor leerlingen een moeilijke opgave zijn.

Wat betreft item 10 in het bijzonder, geven docenten op het Cals niet aan dat ze veel belang hechten aan het leerlingen met elkaar laten discussiëren over feedback. Net als het hiervoor besproken item, zou je dit type feedback kunnen scharen onder zelf-regulering. Ook het laten discussiëren van leerlingen over feedback kan zorgen voor een grotere betrokkenheid bij de feedback en tot een grotere inspanning bij leerlingen. Dit item is het enige type feedback uit onze vragenlijst dat valt onder wat Askew en Lodge (2007) 'co-constructive feedback' noemen. Bij co-constructive feedback praten de betrokkenen over leren, waarbij het met name gaat over het leerproces en niet zozeer over het product. Volgens Van der Schaaf e.a. (2011) is het mondeling uitwisselen van informatie over leren een middel om de leerling dichter bij zijn leerdoelen te krijgen. De leerlingen worden gestimuleerd tot zelfevaluatie.

Tenslotte is item 11 een vorm van 'procesgerichte' feedback, omdat de focus ligt op het leerproces van de leerlingen met de vraag of zij de feedback eigenlijk wel gebruiken. De docent controleert het proces en kan zodoende bijsturen waar nodig. Item 11 is tegelijkertijd een vorm van 'constructive feedback', omdat hier sprake is van meer interactie tussen docent en leerling. Deze procesgerichte feedback is nuttig, en docenten geven aan dat ze deze feedback nog niet bijzonder veel gebruiken (de praktijkmediaan is 3), maar wel meer zouden willen gebruiken.

Opvallend lage resultaten

De twee items die het laagst gewaardeerd worden door de docenten zijn items 5 en 10 – beide hebben een mediaan van 2. Beide items zijn hierboven al uitgebreid besproken, omdat er

een verschil was tussen hoeveel ze deze feedback in de praktijk brengen en hoe belangrijk ze het vinden, maar ook op belangrijkheid wordt relatief laag gescoord met een mediaan van 3. Het zijn beide voorbeelden van zelf-regulerende, co-constructieve vormen van feedback die de cognitieve betrokkenheid van de leerlingen bij de feedback enorm verbeteren (Askew & Lodge, 2000; Hattie & Timperley, 2007; Van der Schaaf e.a., 2011).

Effectiviteit van feedback op het Cals College

Concluderend kunnen we stellen dat de docenten op het Cals College veel waarde hechten aan taak-en resultaatgerichte feedback in de *receptive transmission* vorm, waarin de docent als 'expert' optreedt en feedback als een 'geschenk' aan de leerlingen wordt gegeven (zie bijlage 6 voor een overzicht van alle verschillende vormen van feedback). In de praktijk wordt deze vorm veel toegepast, en volgens het ideaalbeeld zouden de docenten taakgerichte feedback nog meer willen inzetten. Ook blijkt dat op het Cals College deze vorm overgewaardeerd wordt omdat volgens de theorie deze vorm het minst effectief is. Taakgerichte feedback heeft de beperking dat het vaak gaat over de inhoud, de feitelijke kennis, waarbij de docent het 'juiste' antwoord geeft. Dit leidt niet per definitie tot een verbeterde prestatie van de leerling. De procesgerichte, constructieve feedback wordt gedeeltelijk gebruikt in de praktijk, maar nog niet zoveel als docenten idealiter zouden willen. Het streven van docenten naar meer gebruik van deze interactieve feedback is terecht, want volgens de literatuur is dit een effectieve vorm van feedback. Bij procesgerichte feedback wordt aandacht gegeven aan het plan van aanpak. Leerlingen worden niet alleen geconfronteerd met de vraag: 'waar werk ik naartoe?', maar juist ook met de vraag: 'hoe werk ik daar naartoe?' De docent geeft richting en kan daarbij voorbeelden geven hoe het (beter) kan.

Tenslotte blijkt dat de zelfsturende, co-constructieve feedbackvormen het minst belangrijk worden gevonden door de docenten op het Cals College. Deze vormen komen echter nog minder voor in de lespraktijk dan in het ideaalbeeld. Juist deze vormen kunnen de cognitieve betrokkenheid van de leerlingen vergroten, leerlingen betrekken bij het leerproces, waardoor de feedback effectiever wordt. Onder docenten op het Cals College blijkt de kennis van de theorie en de daadwerkelijke praktijk over deze feedbackvormen dus onder de maat.

Aanbevelingen

Nu de relatie tussen ideaalbeeld, praktijk en theorie is geschetst, is het mogelijk om een uitspraak te doen over het feedbackgedrag van docenten op het Cals College en in het bijzonder over de manier waarop dit feedbackgedrag verbeterd kan worden.

Onze veronderstelling is *niet* dat het ideaalbeeld van docenten en hun handelen in de praktijk overeen moet stemmen om effectief feedback te kunnen geven. Maar de gedachte is wel dat meer inzicht in de relatie tussen ideaalbeeld en praktijk het mogelijk maakt om de beperkingen (in de praktijk) en wensen (volgens het ideaalbeeld en theorie) dichter bij elkaar te brengen, waarmee wordt aangesloten bij een belangrijk thema op het Cals College, namelijk: *stretching*. Met *stretching* wordt bedoeld dat zowel leerlingen als docenten worden uitgedaagd om niet in vaste patronen te vervallen, maar om 'de lat net iets hoger te leggen', waardoor zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Met dit onderzoek hebben we docenten een spiegel voorgehouden van het eigen handelen in de praktijk en het ideaal waar zij naar (zouden kunnen) streven, om ervoor te zorgen dat zij zichzelf, en de leerlingen daarmee ook, naar een hoger niveau tillen.

We kunnen stellen dat het feedbackgedrag van docenten op het Cals College erg gericht is op de taak en vaak in de vorm van een 'geschenk' wordt gepresenteerd. Cognitief uitdagender vormen van feedback worden minder vaak ingezet in de les. Het feedbackgedrag van de docenten zou verbeterd kunnen worden door hen uit te dagen om minder belang te hechten aan deze taak-en resultaatgerichte feedback, en meer oog te hebben voor de cognitief uitdagende feedbackvormen en het toepassen van meer constructievere feedbackvormen in de praktijk. Het lijkt erop dat docenten op het Cals College zich niet bewust zijn van het belang van de cognitieve betrokkenheid bij feedback van de leerlingen. Het is daarom interessant om verder onderzoek te doen naar de vraag in hoeverre het bevorderlijk is voor de prestaties van leerlingen als zij onderling feedback bespreken. Hoewel er onderzoek is uitgevoerd naar *peer-feedback* (Rollinson, 2005), is het van belang om te onderzoeken of en hoe het leerlingen helpt te discussiëren over de gegeven feedback. Het is aan te bevelen om de docenten op het Cals College te scholen in manieren waarop zij de betrokkenheid van leerlingen bij hun feedback kunnen vergroten. Hiervoor is het in kaart brengen van de feedbackbehoeften van de leerlingen een zinvol middel en een training zou hier eenvoudig op aan kunnen sluiten. Voor een vervolgonderzoek is het wellicht interessant om ook de kant van de feedbackontvanger meer te belichten.

Literatuurlijst

- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, Ping-pong and Loops – Linking Feedback and Learning. In S. Askew (Red.), *Feedback for Learning* (pp. 1-17). Londen: Routledge.
- Bangert-Drowns, Robert L., Kulik, Chen-Lin C., Kulik, James A., & Morgan, MaryTeresa. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research* 61(2): pp. 213-238.
- Blatt, Benjamin, Confessore, Sharon, Kallenberg, Gene, & Greenberg, Larrie. (2008). Verbal Interaction Analysis: Viewing Feedback Through a Different Lens. *Teaching and Learning in Medicine* 20(4): pp. 329-333.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22(2): pp. 151-67.
- Cals College. (2011). *Praatpapier over stretching*. Nieuwegein: Cals College.
- Carless, David, Diane Salter, Min Yang en Joy Lam. (2011). Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education* 36(4): pp. 395-407.
- Craven, R.G., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (1991). Effects of Internally Focused Feedback and Attributional on Enhancement of Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology* 83(1): pp. 17-27.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1993). Cooperative learning and feedback in instruction. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (red.), *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology: pp. 133-157.
- Hattie, John, & Timperley, Helen. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77: pp. 81.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (red.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Rollinson, Paul. "Using Peer Feedback in the ESL Writing Class." *ELT Journal* 59.1 (2005)": pp. 23-30.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550.
- Schaaf, M. van der, Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2011). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback* (ETS Research Rep. No. RR-07-11). Princeton, NJ: ETS.

Sol, Yvette, & Stokking, Karel. *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken: Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: IVLOS en Afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.

Voerman, L., Meijer, P., Korthagen F., & Simons R. (2011), *Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education*. Gevonden op <http://www.ord2011.nl/papers.asp>

Zahorik, John A. (1968). Classroom Feedback Behavior of Teachers. *The Journal of Educational Research* 62(4): pp. 147-150.

Bijlage 1: Aangepaste observatielijst Sol & Stokking (2009)

	Leerling	Groep	Klas
Geen feedback			
Zelf overnemen of zelf oplossen als docent			
Resultaatgerichte feedback			
Aangeven of bevestigen wat er tot nu toe correct of succesvol is	Zonder informatie waarom iets goed is		
	Met informatie waarom iets goed is		
Geven van suggesties wat er beter kan / wat nog ontbreekt / wat (nog) fout is	Zonder informatie waarom iets ontbreekt of fout is		
	Met informatie waarom iets fout is of ontbreekt		
Aangeven wat de goede oplossing is	Zonder informatie waarom		
	Met informatie waarom		
Aangeven wat de standaard is waaraan moet worden voldaan			
Procesgerichte feedback			
De leerling stimuleren of vragen het probleem preciezer te omschrijven of te analyseren			
Vragen naar wat de leerling al heeft gedaan of hoever deze is			
Vragen naar bepaalde kennis			
Stellen van open vragen die het denkproces bij de leerling stimuleren			
Het probleem verhelderen en/of vereenvoudigen door het op te delen in stappen			
Geven van hints, cues, prompts, voorbeelden			
Geven van suggesties hoe het beter kan			
Vragen of iets duidelijk c.q. begrepen is			
Geven van suggesties en/of voordoen van manieren om het proces zelf te monitoren en tussentijds te evalueren			
Een andere leerling het antwoord laten geven/uitleggen/afmaken			
De vraag herhalen tot het correcte antwoord gegeven is			
Instructie			
Verduidelijken of aanvullen van de gegeven instructie			
Een begrip uitleggen			
Uitleg geven over een aanpak om tot een oplossing te komen			
Een aanpak om tot een oplossing te komen voordoen			
Samen een vraag/opgave doorlopen om samen tot een oplossing te komen			
Overig			
Feedback geven op gewenst gedrag	Met informatie welk gedrag gewenst is		
	Zonder informatie welk gedrag gewenst is		
Feedback geven op ongewenst gedrag	Met informatie welk gedrag ongewenst is		
	Zonder informatie welk gedrag ongewenst is		
Bemoedigende opmerking maken			

Bijlage 2: Begeleidende brief

Beste docent(e),

Zoals je wellicht in de Nieuwestein gelezen hebt, zijn wij bezig met een onderzoek naar het gebruik van feedback in de klassensituatie. In het kader van dit onderzoek willen wij graag dat zoveel mogelijk docenten de vragenlijst op de achterzijde invullen, zodat wij een goed beeld kunnen krijgen van hoe feedback momenteel door de docenten gegeven wordt.

Bij de vragenlijst willen wij graag weten hoe je in de klas mondelinge feedback aan leerlingen geeft. Dit kan zijn bij het klassikaal behandelen van stof, of het individueel helpen van leerlingen bij zelfstandig werken.

De vragenlijst bestaat uit twee delen: hoe geef je zelf feedback in de klas (linkerkolom), en hoe zou feedback idealiter gegeven moeten worden (rechterkolom)? Houd bij het beantwoorden van de vragen in je achterhoofd dat het hier gaat om hoe je in de klas mondelinge feedback geeft aan leerlingen.

Het invullen van de vragenlijst neemt niet langer dan 10 minuten in beslag, en is anoniem. Je geslacht en onderwijservaring worden meegenomen in het onderzoek, je vak willen we alleen weten zodat we weten of alle secties vertegenwoordigd worden in het onderzoek en wordt dus verder niet gekoppeld aan de onderzoeksresultaten. We gebruiken deze gegevens uiteraard alleen in het kader van ons onderzoek.

Wij hopen

Met vriendelijke groet,

Ruben Alderliesten (bio)

Marloes Bolink (ges)

Jantina Juffer (ned)

Janou Petit (eng)

Bijlage 3: Vragenlijst Sol & Stokking (2009)

Vak: _____

Geslacht: m / v

Leservaring: _____ jaar

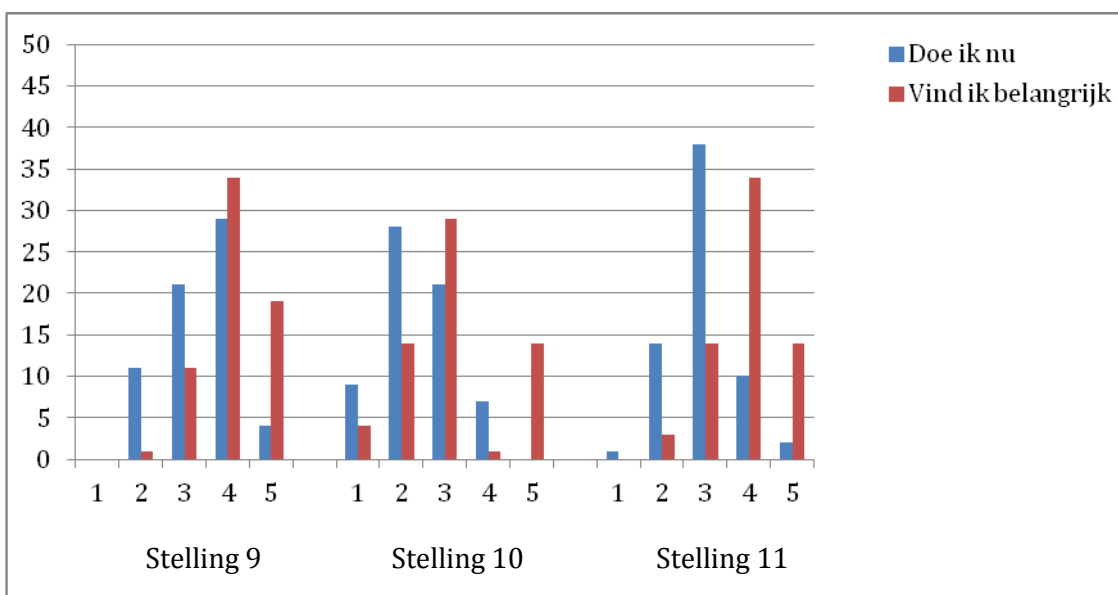
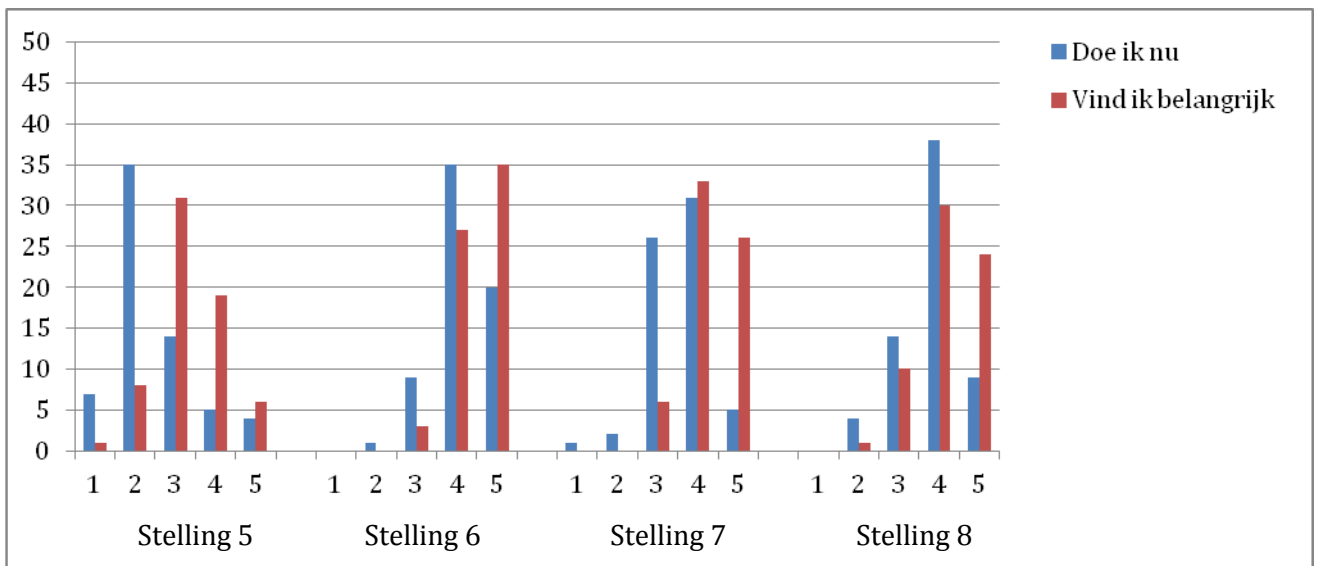
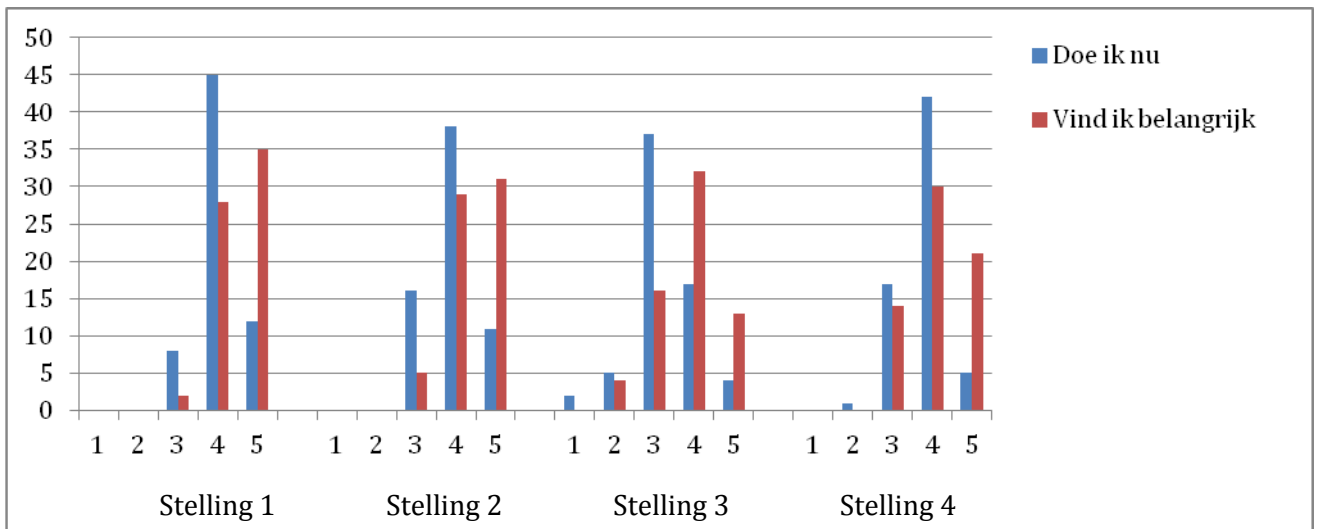
Geven van feedback aan leerlingen											
Geef bij elke uitspraak antwoord op de twee vragen hiernaast		Dit doe ik nu					Dit vind ik belangrijk om te doen				
		Helemaal niet	Meestal niet	Deels niet, deels wel	Meestal wel	Helemaal wel	Helemaal niet	Meestal niet	Deels niet, deels wel	Meestal wel	Helemaal wel
1	De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten										
2	Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken										
3	Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen										
4	Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om voldoende te halen										
5	De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben										
6	De leraar legt uit waarom hij/zij iets goed of niet goed vindt										
7	De leraar zegt tegen de leerlingen wat al duidelijk beter ging dan eerder										
8	In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan										
9	De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden										
10	De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback										
11	De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken										

Bijlage 4. Frequentietabel

	Stelling		Doe ik nu	Vind ik belangrijk
1	De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	0	0
		Deels niet, deels wel	8	2
		Meestal wel	45	28
		Helemaal wel	12	35
2	Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	0	0
		Deels niet, deels wel	16	5
		Meestal wel	38	29
		Helemaal wel	11	31
3	Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.	Helemaal niet	2	0
		Meestal niet	5	4
		Deels niet, deels wel	37	16
		Meestal wel	17	32
		Helemaal wel	4	13
4	Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	1	0
		Deels niet, deels wel	17	14
		Meestal wel	42	30
		Helemaal wel	5	21
5	De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.	Helemaal niet	7	1
		Meestal niet	35	8
		Deels niet, deels wel	14	31
		Meestal wel	5	19
		Helemaal wel	4	6
6	De leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	1	0
		Deels niet, deels wel	9	3
		Meestal wel	35	27
		Helemaal wel	20	35
7	De leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder.	Helemaal niet	1	0
		Meestal niet	2	0
		Deels niet, deels wel	26	6
		Meestal wel	31	33
		Helemaal wel	5	26
8	In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	4	1
		Deels niet, deels wel	14	10
		Meestal wel	38	30
		Helemaal wel	9	24

9	De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden.	Helemaal niet	0	0
		Meestal niet	11	1
		Deels niet, deels wel	21	11
		Meestal wel	29	34
		Helemaal wel	4	19
10	De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback.	Helemaal niet	9	4
		Meestal niet	28	14
		Deels niet, deels wel	21	29
		Meestal wel	7	1
		Helemaal wel	0	14
11	De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken.	Helemaal niet	1	0
		Meestal niet	14	3
		Deels niet, deels wel	38	14
		Meestal wel	10	34
		Helemaal wel	2	14

Bijlage 5: Staafdiagrammen



Bijlage 6

	Stelling	Resultaat- /Proces- gericht (Sol & Stokking)	Taak/proces/ zelfregulering/ persoon (Hattie & Timperley)	Receptive transmission/ Constructive/ Co- constructive (Askew & Lodge + Vd Schaaf)	Verbal dominance/ positive/correc- tive/ cognitive level (lastig toepasbaar! = Bij observaties meer relevant) (Blatt)	A: Alleen juiste antwoord geven (Kluger & DeNisi) B: eenvoudige positieve feedback (sol & stokking)
1	De leraar geeft feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten.	R	taakgericht	Receptive		
2	Door de feedback van de leraar leren leerlingen hoe ze iets kunnen aanpakken.	P	Taakgericht	Receptive		
3	Door de feedback leren leerlingen hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.	P?	zelfregulering			
4	Door de feedback leren leerlingen wat ze moeten doen om een voldoende te halen.	R	Taakgericht/ procesgericht	Receptive		
5	De leraar vraagt leerlingen waarop ze zelf graag feedback willen hebben.	P	Zelfregulering		VD / CL	
6	De leraar legt uit waarom hij/zij iets niet goed vindt.	R	?	Receptive		Vgl. A & B
7	De leraar zegt tegen de leerlingen wat duidelijk beter ging dan eerder.	P	Procesgericht	Receptive		
8	In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan.	R	?	Receptive		
9	De leraar gaat na of leerlingen de feedback begrijpen en wat ze ervan vinden.	P	Taakgericht	Constructive	CL	
10	De leraar laat leerlingen met elkaar discussiëren over de feedback.	P	Zelfregulering	Co- constructive	CL	Vgl. A
11	De leraar gaat na of leerlingen de feedback gebruiken.	P	?			

